

Entre aprehender y aprender: Puntuaciones psicoanalíticas para pensar los malestares con el aprendizaje

Maileen Souchet García
Universidad de Puerto Rico, Río Piedras

RESUMEN: Este escrito establece la importancia de la lógica afectiva inconsciente en torno a cómo pensar los aprendizajes y sus vicisitudes. El psicoanálisis provee una explicación de la causalidad del psiquismo humano ante los discursos dominantes de la ciencia psico-biológica que, entre otras dificultades, reducen la subjetividad a correlaciones estandarizadas entre conductas observadas e imágenes del cerebro. Se propone trascender la categorización normativa de "trastornos de aprendizaje" diferenciando al sujeto del inconsciente, del sujeto de la cognición. Desde las elaboraciones conceptuales de Sigmund Freud y Jacques Lacan, se busca explicar que en la constitución subjetiva podemos encontrar ciertas condiciones que permiten o detienen los aprendizajes humanos. Estas explicaciones proporcionan una discusión clínica y ética en torno a las paradojas con los malestares con el aprendizaje en la infancia.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje, aprehender, trastornos de aprendizaje, malestar con el aprendizaje, sujeto del inconsciente, psicoanálisis, deseo de saber, lenguaje, humanización, sujeto, objeto, significantes, vida afectiva, constitución subjetiva, investigación sexual infantil, límites con el saber.

[...] el psicoanálisis postula que no hay un órgano de la cognición sino una particular relación del sujeto al saber.

Claudia Castillo¹

Algunos de sus primeros pacientes le habían enseñado que los seres humanos pueden saber y no saber al mismo tiempo, entender intelectualmente lo que emocionalmente se niegan a aceptar. Una mayor experiencia psicoanalítica permitiría contar con un apoyo clínico abrumador para la observación de Shakespeare referente a que el deseo es el padre del pensamiento."

Peter Gay²

¹ Castillo, C. y otros. (1995). Gramática de la infancia. *Psicoanálisis con niños*. Centro pequeño Hans Asociado al Instituto del Campo Freudiano. Buenos Aires: ATUEL. P. 45

² Gay, P. (1989). La construcción de la teoría. *Freud: una vida de nuestro tiempo*. Barcelona: Paidós. P. 114

Durante los primeros meses del 2013 el presidente Barack Obama destinó una cantidad millonaria de fondos a un proyecto de investigación llamado BRAIN [Brain Research through Advancing Innovative Neurotechnologies].³ Según se describe, la iniciativa busca acelerar la creación de tecnologías que puedan reproducir imágenes de los “circuitos neurales” para entender el funcionamiento del cerebro humano con relación a la conducta y al aprendizaje. BRAIN persigue “encontrar” los mecanismos vinculados a ciertos “desórdenes cerebrales”. En tanto el proyecto se propone como un incentivo a la economía nacional, los intereses gubernamentales se dirigen a que en la exploración de imágenes cerebrales puede encontrarse una industria prolifera. Este compromiso con una explicación neuropsiquiátrica de los “trastornos neuro-psicológicos” que apuesta por descubrir lo que ocurre a nivel de “conductas” y “aprendizajes”, nos convoca a continuar reflexionando acerca de cómo nuestro cerebro nunca opera en un espacio desvinculado de las significaciones simbólicas que lo sostienen. Nuestras “significaciones simbólicas” no pertenecen al registro perceptual como “imágenes” de la estructura del Sistema Nervioso Central. En el desarrollo del sujeto humano, lo biológico no actúa separado del intercambio con el otro (de lo social, el semejante) y el Otro de la cultura (el que nos precede a nivel filogenético)⁴. Disminuir lo discursivo al habla resulta de un reduccionismo peligroso en tanto favorece la primacía del mercado psico-farmacéutico. Este tema tan actual nos obliga a reflexionar sobre asuntos éticos complejos y profundos.

Si bien es cierto que el poder que incide en las determinaciones de lo social, lo político y lo económico tiene una central importancia en lo que se considera normativo, no es menos cierto que la vivencia subjetiva sobrepasa generalizaciones. Pablo Pineda nos recuerda cómo lo humano no es meramente un asunto de des-

³ Collins, F. y Prabhakar, A. (2 de abril, 2013). BRAIN Initiative Challenges Researchers to Unlock Mysteries of Human Mind. *The White House Blog*. Recuperado de <<http://www.whitehouse.gov/blog/2013/04/02/brain-initiative-challenges-researchers-unlock-mysteries-human-mind>>.

⁴ El antropólogo de origen catalán, Roger Bartra nos dice en *Antropología del cerebro* (2006) que el ser humano requiere de un “exocerebro” cultural, una especie de “cerebro externo”, en tanto que algunos sistemas neuronales *dependen de circuitos extra-somáticos de carácter simbólico*.

tinios orgánicos, metabólicos o genéticos que pueden (pre)decirse mediante imágenes del cerebro. Este ciudadano español, que posee un grado universitario en pedagogía, nació con el “trastorno cromosómico” conocido como el Síndrome de Down. Dicho “trastorno genético”, común en el humano, se correlaciona a un 99.5% de prevalencia con “retraso” en las habilidades cognitivas, por ende, se concibe como sinónimo de “retraso mental”. Interesantemente, el caso Pineda, como muchos otros, pone en entredicho el “destino” genético y abre a la discusión formas de re-pensar algunos fenómenos que discurren como debilidades intelectuales o impedimentos cognoscitivos. En una entrevista del 2012 con la BBC Mundo⁵ Pineda expresa que ese “mundo Down” es un creador de la “identidad Down” con el cual él no se ha vinculado. Por fortuna, Pineda puede dar cuenta de que aquello determinado a nivel de la “genética” no es condición de [im]posibilidad. Esta, como otras historias, sirve de ejemplo de cómo lo humano discurre en lo discursivo y cómo a su vez lo discursivo se refleja en lo humano. Me parece central entonces atenderlo con seriedad y no descartarlo como una mera excepción maravillosa, la del genio aislado de un “uno” que rompe la norma.

En tanto la práctica teórica y clínica del psicoanálisis se ocupa del ser hablante, también se interesa por la causalidad de lo humano. Es por esta vía que este escrito introduce algunas reflexiones teóricas pertinentes al campo de los aprendizajes humanos. Lo que actualmente es denominado como un “trastorno” o “desorden” orgánico y cognitivo, es decir, aquello que se encuentra fuera de los parámetros de normas científicas y mecanicistas, queda cada vez más al margen de las reflexiones en torno a la lógica afectiva, reducido al asunto de técnicas pedagógicas o mucho peor, farmacológicas. El sujeto que estudia el psicoanálisis no es el sujeto de la cognición, estandarizado y reducido a procesos de control técnico. Bien se sabe que la reflexión de una “era del cerebro” emerge dentro de una politización técnica que no es nada nueva y que ciertamente merece muchas reflexiones en torno a las prácticas humanas.

⁵ Aradas, A. (28 de agosto, 2012). Los desafíos del primer licenciado europeo con síndrome de Down. *BBC Mundo*. Recuperado de <http://www.bbc.co.uk/mundo/noticias/2012/08/120823_cultura_pablo_pineda_aa.shtml>.

Sigmund Freud sentó una base conceptual e investigativa al formalizar un “aparato psíquico” que trascendió la *episteme* de su campo. Más tarde, Jacques Lacan, propuso volver a Freud para ir más allá en la explicación acerca de lo subjetivo con los instrumentos conceptuales de la lingüística (entre otros). El campo de los aprendizajes no puede desligarse de la causación subjetiva dado que constituye los cimientos de la lógica del psiquismo humano. Ni Freud, ni Lacan elaboraron tratados educativos, se interesaron por las causas y no por las técnicas reguladoras de las conductas humanas. Así que, más que introducir la lógica pedagógica y atarla a la analítica, este escrito busca en los entendidos teóricos psicoanalíticos del *fort-da* y el *edipo* freudiano, así como en las operaciones de *alienación* y *separación* propuestas por Lacan, un modo de reflexionar en torno a la pregunta desde dónde “aprehendemos” lo que concierne al mundo y sus cosas. Esta lógica inconsciente abre un espacio de acción que no busca “controlar” lo que no se puede, sino pensar qué puede detener, imposibilitar y hasta exacerbar la particular relación entre *el saber* y el conocimiento.⁶

Parece pertinente comenzar la discusión haciendo algunas distinciones semánticas. Por ejemplo, el verbo *aprender* posee raíces etimológicas del latín *apprehendere* (RAE, 1998). Dicho verbo se compone del prefijo *ad-* (hacia), el prefijo *prae-* (antes) y el verbo *hendere* (atrapar, agarrar)⁷, que implica “coger”, “adquirir”, “apoderarse”. Tanto *aprender* como *aprehender* derivan de la misma palabra en latín, entonces, ¿qué les distingue? *El Diccionario de la Real Academia Española* señala que *aprender* tiene las siguientes acepciones:

1. Adquirir el conocimiento de alguna cosa por medio del estudio o de la experiencia; 2. Concebir alguna cosa por meras apariencias, o con poco fundamento y, 3. Tomar algo en la memoria (1998).

⁶ Este escrito surge del capítulo III: “Clínica del malestar: Teoría y práctica psicoanalítica” de mi investigación doctoral para el grado en Psicología Clínica: Souchet, M. (2008) *Malestares con el aprendizaje en la infancia: Algunas reflexiones clínicas y éticas en torno al niño que “no aprende”*. Disertación doctoral no publicada. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, San Juan, PR.

⁷ Recuperado de <<http://etimologias.dechile.net/?aprender>>.

También allí se define *aprehender* como: 1. Coger, asir, prender a una persona, o bien alguna cosa, especialmente si es de contrabando; 2. Aprender, llegar a conocer; 3. [Fil.] Concebir las especies de las cosas sin hacer juicio de ellas o sin afirmar ni negar y, 4. [Der. Ar.] Embargar una cosa.

Partiendo de estas definiciones, cabe destacar que la acción de *aprehender* se encuentra vinculada al objeto que se quiere adquirir o del cual un sujeto busca apoderarse. Por su parte, *aprender* se refiere más al “proceso” o “función” psicológica ligada a la memoria y a la experiencia. Vale diferenciar entonces que con el término *aprehender* se desea distinguir un campo de significación ligado a la relación entre un sujeto y sus objetos (sin confundir el uno por el otro). De hecho, epistemológicamente no hay modo de pensar al sujeto sin el objeto. Digamos que los objetos que “cuentan” en lo particular son *aprehendidos* y significados por cada cual. Llama también la atención que el verbo *aprender* esté ligado a concebir algo por apariencias, mientras que *aprehender* implica, en su uso filosófico, concebir algo sin hacer juicio.

Desde la perspectiva psicoanalítica, las apariencias, están ligadas a la dimensión “yoica”, instancia psíquica cuya captura imaginaria intenta dar cierta consistencia e interpretar los espejismos del mundo y sus cosas, mientras que, aquello que Sigmund Freud conceptuó como “ello”, instancia de lo inconsciente⁸, no pasa juicio, circula energía, liga representaciones de las percepciones, es pura afirmación y posee lógica retroactiva. El considerar que gran parte de nuestra realidad psíquica se compromete a nivel inconsciente nos permite dar cuenta de cómo los objetos relacionados con el saber se *[a]prehenden* más allá de una lógica centrada en la acumulación de información y datos. Esto abre paso a los enigmas de la vida afectiva.

Esta distinción de términos permite introducir lo que interesa: al sujeto del inconsciente. Lo que se discute aquí en torno a los aprendizajes desborda la lógica de la cognición como un proceso

⁸ Freud, S. (2000). Lo inconsciente. *Obras Completas. Tomo XIV*. [1915] Buenos Aires: Amorrortu. Pp. 153- 201.

o función de un Sistema Nervioso Central⁹. La perspectiva psicoanalítica aporta un interés por la relación del sujeto con los objetos que aprehende (se inscriben) al nivel de lo inconsciente. Este sujeto no puede ser estandarizado. La noción misma de sujeto del inconsciente implica que los objetos representados y atravesados por el lenguaje (significantes) se insertan en la vida afectiva como huellas, “huellas mnémicas” dice Freud. Por su parte, Jacques Lacan (1964) dice que “[...] un significante es aquello que representa a un sujeto para otro significante.” (pp. 215)¹⁰ Esta fórmula indica que un sujeto nunca puede ser totalmente identificado por un significante (unidad de representación lingüística). En el encadenamiento de significantes éste aparece representado, por eso se dice que el sujeto es hablado. Un solo significante no puede arropar quién es el sujeto: éste es representado a partir de la enunciación, en el enlace entre un significante y otro.

Otra premisa central que se discute aquí proviene de la distinción que propone Lacan entre *el saber* inconsciente y *el conocer* como la posibilidad de recopilar datos e información acerca de los objetos del mundo. Esta distinción nos permite pensar que para buscar conocimientos es preciso plantearse que algo no se sabe. Para el psicoanalista el *deseo de saber* guarda una íntima relación con lo que no es posible saber. Entonces, ¿cómo *aprehende* un niño eso que llamamos metafóricamente el mundo? De modo más amplio, ¿qué posibilita que un niño “aprenda” o no? ¿Cómo pensar a sujetos como Pineda, al margen de un “mundo Down”, no condicionado por las determinaciones que le ubican en el lugar del retrasado mental? Una pista importante para comenzar a contestar estas interrogantes proviene de lo que la psicoanalista argentina Clemencia Baraldi (2002) introduce, mediante una doble referencia, con el término *vicisitudes*. Por un lado indica que las vicisitudes se vinculan a las “desventuras”, a la vez que, se relacionan a la diversidad de posibilidades, a lo imposible de predecir, a “aventuras”:

⁹ No se trata de descartarlo, sino de trascender la discusión más allá del organismo, considerando la lógica subjetiva.

¹⁰ Lacan, J. (1964). El sujeto y el Otro: la alineación. *El seminario 11: Los cuatro conceptos fundamentales del Psicoanálisis*. Buenos Aires: Editorial Paidós. (2001).

[...] a recorridos o encasillamientos posibles, significando que en tanto el sujeto es a advenir, los aprendizajes resultarán enraizados al efecto mismo de su constitución, no pudiendo predecirse sus avatares, que quedarán imbricados en el propio circuito libidinal. (2002, 35).¹¹

Las *vicisitudes* subjetivas no se prestan a la posibilidad de predicción, ni control. La concepción de *sujeto del inconsciente* nos permite plantear el aprendizaje como resultado o efecto de la misma constitución subjetiva. Dicha constitución propone las vicisitudes inherentes al sujeto como “dividido”. Esto es, no como un “ser” autónomo centrado en sus acciones voluntarias y conscientes quien puede “conocer” de modo absoluto y convertirse en dueño y señor del conocimiento y el saber que elabora a partir de sus racionalizaciones. Se trata de la constitución de un sujeto del inconsciente cuya posibilidad de sujetarse implica un “desconocimiento” del carácter artificioso y de una ruptura con lo exclusivamente “natural”.

Las creaciones humanas que regulan nuestras acciones, el lenguaje, la cultura y lo simbólico ocupan la función de vehículo principal para nuestra *humanización*. La constitución de un psiquismo humano tiene la condición primaria de lo que Lacan llama “la operación de alienación” por parte del significante. Si pensamos esto con relación al trayecto estructurante del psiquismo podemos resumir diciendo que lo humano sufre una pérdida de lo viviente por intervención del lenguaje sobre la necesidad orgánica; el cuerpo del bebé es capturado por el lenguaje. Este “extrañamiento” o “extranjización” condiciona un corte inaugural que determina lo que el psicoanálisis llama *sujeto del inconsciente*. Éste, antes de hablar, está sujeto a las palabras de los otros y, desde el Otro¹² irá constituyendo un psiquismo a partir de un cuerpo anclado en esas palabras, es

¹¹ Baraldi, C. (2002). El sujeto y las vicisitudes de sus aprendizajes: Una posible lectura. *Aprender: la aventura de soportar el equívoco*. 3ra ed. Argentina: Ediciones Homosapiens.

¹² La distinción entre un pequeño otro y un gran Otro se toma de Lacan para dar cuenta de la relación diferenciada entre un semejante y una función simbólica y cultural.

hablado, así como también es tocado; padece vicisitudes y malestares dado que posee un cuerpo sexuado y mortal que intentará significar de algún modo particular. Este modo particular se constituye como el entramado de la subjetividad y los aprendizajes; uno no puede pensarse sin el otro.

La *aventura de aprender* supone re-elaboraciones y re-significaciones en torno a las huellas inaugurales. Dado que lo humano no corresponde a un empuje del instinto bio-lógico que determina las acciones, la humanización está sujeta a la relación con el Otro simbólico. Lo simbólico se sostiene de una paradoja: indica coordenadas de lo “común”, lo que puede ser transmitido de generación en generación, y a su vez determina el principio de la diferencia en tanto y en cuanto es un artificio, una construcción propia del ingenio humano. Precisamente, esto invita a una ruptura con la posibilidad de predecir la forma en que cada cual “aprehenderá” su encuentro con los límites impuestos por el Otro de la cultura humana.

En el ensayo de “La sexualidad infantil”¹³ Freud plantea la tesis de la pulsión sexual y nombra como “investigación sexual infantil” el modo en cómo el sujeto tiene que arreglárselas con los avatares en torno a su satisfacción.¹⁴ Dicha “satisfacción” está atravesada por tres límites: los del propio cuerpo, los que propone el Otro y las contingencias de la naturaleza.¹⁵ Así Freud pone en primer plano el escenario del cuerpo sexuado (lo pulsional) con relación a las exigencias de los otros significativos como representantes del Otro de la cultura. A partir de estas elaboraciones es posible formular que los aprendizajes circulan entre las exigencias autoeróticas y las que conciernen al Otro de la cultura y del lenguaje.

Estas tesis ayudan a pensar los aprendizajes dado que apuntan a cómo cada sujeto se lanza a aventurarse a soportar el equívoco, a tolerar la incompletud, la parcialidad de su satisfacción, a lidiar con lo que Lacan designó como “la falta” y, que opera precisamente

¹³ Freud, S. (1905). Tres ensayos de teoría sexual. *Obras completas*. Vol. VII. Buenos Aires: Amorrortu editores (2003).

¹⁴ Estos avatares comprenden la relación entre placer-displacer y en Freud aparecen vinculados a las representaciones que circulan entre la tensión y la distensión y, la presencia y la ausencia.

¹⁵ Freud, S. (1930). El malestar en la cultura. *Obras completas*. Vol. XXI. Buenos Aires: Amorrortu editores (2001).

como propulsora de búsquedas y deseos. Esto quiere decir que el error, la equivocación, la duda, la contradicción, las paradojas y la reformulación de los saberes, constituyen ejes para la construcción de conocimientos. De eso se trata la aventura del aprendizaje.

Desde Freud, dicha aventura está ligada al destino pulsional de *la sublimación*; toma el término de la química (cambio del estado sólido al gaseoso) para indicar uno de los modos en que la pulsión (constancia somática que hace límite con el psiquismo), en su encuentro con los límites, encontrará una vía para satisfacerse. Esta transformación dispone la energía libidinal en creaciones culturales como el arte, el conocimiento y otras actividades que tienen lazos con lo simbólico. Esta indicación freudiana plantea que el encuentro con los límites autoeróticos pro-pulsionan *el deseo*.

Antes de continuar es central precisar qué implica *el deseo* para el psicoanálisis; en esta reflexión el *deseo de saber* (siempre inconsciente) es el corazón que late en la posibilidad de aprender. Para Spinoza es “la esencia del hombre” y mucho antes, Sócrates afirma que “Lo que desea, desea algo que está faltó”. Añadido a lo anterior, Freud lo concibe como insistencia inconsciente, búsqueda y movimiento que se desliza en nuestras acciones; Lacan formula que “El deseo del hombre es el deseo del Otro”.¹⁶ Quizás hay que puntuar estos cuatro elementos planteando que la esencia de la subjetividad se ubica en el registro inconsciente como impulso psíquico que moviliza los recorridos y búsquedas del pensamiento y el cuerpo atravesados por un Otro que nos precede. El cachorro humano es capturado como sujeto del lenguaje sin decidirlo, esta condición le preexiste. La necesidad (nutricia al inicio) se transmutará en deseo dado que el intercambio con el Otro materno le proporciona mucho más que alimentos para saciar el hambre. El otro significativo aparece y desaparece como cuerpo viviente y hablante; “nutre” con su mirada, con su voz y con sus palabras. El psiquismo discurre desde la diferencia entre presencia/ausencia. Para Freud el deseo nace del residuo alucinatorio de esa huella mnémica que representa la *vivencia de satisfacción primaria* en dicho encuentro. Algo se busca repetir, pero la vivencia es una cosa y la huella que la representa

¹⁶ Gallano, C. (2010). Why is it so...? *El deseo. Textos y conferencias*. Madrid: Colegio de Psicoanálisis de Madrid. Pp. 13-17.

otra; he aquí el corte y el trastoque con la pura necesidad orgánica. El deseo es lo íntimo del ser hablante y opera como desconocimiento de su causa.

Retomando las enseñanzas de Freud, Baraldi resume “dos operaciones puntuales” (2002, 35) para acercarse a la relación del sujeto con sus aprendizajes: la constitución del “*Fort-da*” y el tiempo de la estructura edípica. Estos dos momentos lógicos constituyen huellas en las hipótesis y teorías que elabora el sujeto sobre sí mismo y los objetos que le rodean, es decir, están vinculados a la lógica del pensamiento. Tanto el *Fort-da* como el Edipo constituyen para el sujeto tiempos lógicos de separación y de renuncia.

Freud, en *Más allá del principio del placer* (1920), presenta el ejemplo del infante que juega a hacer desaparecer un juguete mientras pronuncia el significante “o-o-o-o” {interpretado por la madre como *fort* [se fue]} y su júbilo al rescatarlo de la ausencia enunciando: “*Da*” {acá está}. El *Fort-Da* {se fue-acá está}, implica el uso de estos significantes para representar la ausencia-presencia del otro. Para Freud este juego es mucho más que un manipuleo imitativo, implica un reacomode de la escena (la partida de la madre); es un verdadero trámite afectivo para el niño. Freud explica:

La interpretación del juego resultó entonces obvia. Se entramaba con el gran logro cultural del niño: su renuncia pulsional (renuncia a la satisfacción pulsional) de admitir sin protestas la partida de la madre. Se resarcía, digamos, escenificando por sí mismo, con los objetos a su alcance, ese desaparecer y regresar. (1920, [2001], 15)¹⁷

Dicho “logro cultural” evoca una renuncia pulsional, implica mediación por la palabra y representa el displacer de la separación. El niño se “apodera” de la situación y de una posición pasiva, pasa a una activa haciendo él mismo desaparecer el “objeto” de su deseo. Esta puntuación remite a que ese “logro” otorgado por el significante (que intenta sustituir la ausencia del objeto real) posiciona al

¹⁷ Freud, S. (1920). *Más allá del principio de placer*. Vol. XVIII. Buenos Aires: Amorrotu editores (2001).

sujeto en la lógica de una satisfacción siempre parcial. El proceso de *aprehensión* de los significantes es en sí mismo un trámite afectivo. La madre no es cualquier objeto y su ausencia representa para el infante una pérdida con la que debe “aprender” a lidiar. Esto permite formular cómo apre[he]nder los recursos significantes le plantea al sujeto el encuentro con la lógica de la separación y la renuncia.

¿Qué efectos tiene esta renuncia al nivel de la estructuración del psiquismo? La presencia-ausencia juega un importante papel en la estructuración simbólica del psiquismo. Según Janin:

Todo el camino de la simbolización está motorizado por la ausencia (si el objeto está eternamente presente, no hay desplazamiento posible ni necesidad de representarlo simbólicamente), pero también por la presencia del objeto (en tanto la ausencia absoluta no posibilita simbolización sino sólo agujero en la trama representacional). (2002, 30)¹⁸.

La vía significativa, la palabra, representa la ausencia; una representación nunca es la cosa en sí, sino su ausencia real. Los desfiladeros del deseo (inconsciente) están constituidos por huecos, surcos y bordes. El reconocimiento de que “algo falta” permite al sujeto elaborar la metonimia de su deseo. Esta operación de separación es para Lacan estructurante y, en el circuito de los aprendizajes humanos, crucial; mas si no hay nada de que separarse, el acceso a lo simbólico no circulará. Lo humano puede confrontar estancamientos en la elaboración representacional como marasmo, autismo y otros “cortocircuitos” en la lógica operativa del deseo. El infante puede quedar “pillado” en el lugar de objeto del Otro. Desear requiere de la separación. Pero, como se muestra en el *fort-da*, esta operación no es mecánica ni unidireccional, requiere de los actos tanto del propio infante como los de la madre.

Añadido a lo anterior, Baraldi comenta que: “El niño no construye sus teorías basándose en las señas que recibe de sus percepciones sino que lo hace desde la posición que él ocupa respecto del

¹⁸ Janin, B. (2002). Vicisitudes del proceso de aprender. *Cuestiones de infancia: Revista de Psicoanálisis con Niños*. 6: 24-35.

Otro” (2002, 27). Esta “posición” opera en el sujeto como interrogante: *¿Quién soy para el Otro? ¿Qué quiere de mí?* Su lógica estructurante es crucial en el enganche con el deseo de saber. Los planteamientos freudianos en torno a la investigación sexual infantil, en tanto presentan una “pulsión de saber”, un empuje que podemos comprender como curiosidad (de ver, de tocar, de cuestionar), que sirve de detonante para que circule un deseo de saber. Se entiende que para que el niño construya sus preguntas y respuestas hipotéticas acerca de su propio origen, debe confrontarse con la caída de su *posición fálica*, o sea, dejar de creerse aquello que completa al Otro (materno). Una observación central de las teorías sexuales infantiles es que el niño pequeño desconoce la diferencia sexual. Esta premisa de un “Uno” que lo contiene “Todo” es precisamente la que se transforma al atravesar la lógica edipal. Freud distingue diferencias entre cómo en el varón y la niña se confrontan el *complejo de castración* y el complejo de edipo. El encuentro en los niños con la amenaza y el temor de perder lo que “aprecia”, les plantea la posibilidad de renunciar. Dicho de otra manera, en tanto el niño capta que algo, o alguien, se interpone entre él y la madre (como objeto primario), cede algo de su aspiración fálica.

Para Freud, todas las preguntas que el niño formula sustituyen una única interrogación que jamás puede ser planteada de manera directa.¹⁹ Baraldi lo vincula a los aprendizajes indicando que “[...] allí donde alguien pregunta y otro responde, donde alguien enseña y otro aprende, se está siempre queriendo preguntar, responder, aprender o enseñar otra cosa.” (2002, 31). De esto dan cuenta los incesantes *porqués* del niño pequeño, quien queda insatisfecho con cada nueva respuesta. Lacan indica en el *Seminario 11* que:

El sujeto aprehende el deseo del Otro en lo que no encaja, en las fallas del discurso del Otro, y todos los *porqué* del niño no surgen de una avidez por la razón de las cosas—más bien constituyen una puesta del adulto, un *¿por qué me dices eso?* re-suscitado siem

¹⁹ Freud, S. (1910). Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci. *Obras completas*. Vol. XI. Buenos Aires: Amorrortu editores (2003).

pre de lo más hondo—que es el enigma del deseo del adulto. (1964, [2001], 222)

Estas preguntas, casi compulsivas, que el pequeño dirige a un otro significativo apuntan a dar cuenta de los límites de *el saber*. Suele suceder que es con un “no sé” de intolerable malagana que el insaciable curioso se confronta a este límite del saber, y por ende, con la falta. Para el pequeño investigador se trata de encontrar una y otra vez que el Otro no puede saberlo todo. El modo en que lo descubrirá es absolutamente particular, así como también lo es el modo en que lo padecerá. Lacan elabora como eso que “no encaja” es precisamente re-conocimiento, el enganche, la *aprehensión* posible con lo enigmático del deseo del Otro. Cada sujeto discurre entre cómo se posicionará frente al abismo de lo que no puede saber y cómo lidiará con el mareo que esto produce. El saberlo todo es solo un ideal imposible de lograr. Cada niño lidiará con esta disimetría desde la *inhibición*, el *síntoma* o la *angustia*.

Vale reiterar que toda interrogante remite a la pregunta inconsciente que el sujeto tiene con su lugar frente al Otro. Aunque una respuesta puede tener un efecto “tranquilizador” temporero, su destino está sujeto a innumerables fragilidades; de esto da cuenta la historia del conocimiento humano. Preguntar es exigir, esperar algo del Otro; el sujeto solicita del Otro un saber para ir construyendo sus aprendizajes. La lógica deseante se moviliza con la posibilidad de que esa interrogación circule. A la vez, el Otro también exige un modo particular de cómo se “debe” aprender. Estas no siempre coinciden y constituyen las *paradojas* con el deseo.

Resumiendo, el deseo depende de que la posición fálica del niño sufra algún tipo de ruptura en tanto cuestionada, es decir, que se provoque movimiento del lugar de resguardo narcisista. Por ejemplo, Freud (1908)²⁰ señala que la posibilidad del nacimiento de un hermano da inicio a la actividad investigadora del niño pequeño, es decir, su temor a ser “reemplazado” por otro (como una fantasía, o como amenaza real de perder un lugar afectivo en particular). Esta

²⁰ Freud, S. (1908). Sobre las teorías sexuales infantiles. *Obras completas*. Vol. IX. Buenos Aires: Amorrortu editores (1999).

“amenaza de castración” abre la posibilidad de confrontarse con la creencia de que puede perder algo y con la posibilidad de renunciar a creer “ser” lo que completa a la madre. Baraldi comenta que “[...] no hay posibilidades de investigar si no se produce algún punto de ruptura de esa díada especular: madre fálica-hijo narcisista.” (2002, 32). Para que el deseo de saber circule se propone un desgarrar al narcisismo. Entiéndase que, en tanto hay renuncia a la posición de “Yo soy todo para el otro” el niño puede entrar en la trama deseante. Para Janin “[...] el querer saber implica el reconocimiento de un déficit, está posibilitado por una brecha en la estructura narcisista. Las preguntas acerca del origen y de las diferencias insisten sin que nada pueda satisfacerse totalmente.” (2002, 26). Una interrogante tan fundamental como “¿quién soy para el Otro?” conduce a una constante rearticulación dado que, el deseo del Otro opera como enigma. En términos generales, el sujeto tiene que reconocer que le falta algo para desatar su curiosidad.

Lo central en estas operaciones lógicas estructurantes es que el sujeto debe renunciar, perder, soltar y desligarse de sus pretensiones narcisistas. Con el *Fort-Da* se instituye la aprehensión de la lógica significativa, como aquella que por un lado permite al sujeto moverse de una posición pasiva a una activa, y por el otro, le plantea su condición de *sujeto barrado*. Con el Edipo se presenta la posibilidad de acceder al circuito del deseo cuando se asume la “Ley simbólica”. El recorrido de la operación edípica propone al sujeto “creerse” el falo de la madre (ser quien la completa) a “querer tener” el falo (posición de búsqueda). Estas representan al sujeto posiciones subjetivas diferenciadas. Por ejemplo, Baraldi (2002) dice que descubrir la diferencia de los sexos permite operaciones de clasificación de mayor complejidad. Transitar al nivel de abstracción que implica el reconocimiento de la diferencia incide en la organización de conceptos (abstracciones semánticas) en el niño. La autora también pregunta: “¿Con qué relacionar ciertas dificultades escolares, donde pareciera que hay determinadas instancias de las discriminaciones que no pueden circular?” (Baraldi, 2002, 31). Separar, distinguir, diferenciar una cosa de otra, un sujeto de un objeto, permite la

complejización del pensamiento humano. La tesis analítica apunta a cómo estas operaciones circulan (o podrían detenerse) a partir de interrogantes afectivas, es decir, en torno a cómo cada cual se ubica frente al Otro.

Dadas estas coordenadas, cabe anotar que dichas renunciaciones estructurantes se relacionan a posicionamientos subjetivos inconscientes y que cuentan aún cuando no pueden ser “reconocidas” por el propio sujeto. La propuesta del análisis posibilita el poner a circular algo de *lo inhibido*, a cifrar algo *del síntoma* y a reconocerle un lugar a *la angustia* de cada cual. Esta discusión no se ubica del lado de los métodos pedagógicos que posibilitan o no, el aprendizaje sino de ciertas lógicas afectivas *aprehendidas*. ¿Cómo se detiene (inhibe y sintomatiza) la posibilidad de aprender? El *deseo de saber* remite a un movimiento entre lo que se [a]prehende y se desprende afectivamente, en el devenir imprevisto del encuentro y desencuentro con el Otro y uno mismo. Lo que usualmente se denomina trastorno, debilidad mental o desorden de las funciones intelectuales pueden leerse como formas de significar lo que ha quedado fuera de una norma, pero también, como estancamientos en las lógicas de la estructuración de la subjetividad y del deseo. Desde la trama subjetiva, la “carencia” puede ser, o no, asumida por un sujeto; recordemos el ejemplo de Pineda. Lo relacionado al deseo inconsciente de saber, apetito por conocer y/o curiosidad, no está absolutamente determinado por una organicidad, por una debilidad constitucional, sino más bien por factores de la lógica afectiva que detienen, o no, la búsqueda subjetiva. Sostener esta posición implica romper con la idea de la normalidad y abandonar muchos de los parámetros ideales de éxito. Desde la perspectiva psicoanalítica no se trata de cuantificar la cantidad de conocimientos ni estandarizar lo que se supone o no, que alguien sepa, sino de trabajar con los vericuetos afectivos y las vicisitudes de cada sujeto y su particularidad.

Escuchar el padecer particular del malestar relacionado con los aprendizajes, se plantea desde la premisa de que existe una relación dinámica de factores singulares y una determinada relación frente al saber, ante lo que se puede saber y no saber. Estas reflexiones tienen pertinencia ética para con el sujeto hablante. El paradigma actual silencia la palabra por apostar a encontrar en la imagen cere-

bral “una” justificación orgánica, anónima y generalizada²¹ sobre las dificultades y vicisitudes con los aprendizajes. Pero para el analista, el deseo no se encuentra “retratado” en imágenes, sino “recortado” entre palabras, por eso escucha lo particular. Para enfatizar lo antes expuesto, retomo las palabras del analista argentino Osvaldo Tulio Frizzera: “[...] tanto en los mitos como en las anécdotas hay un árbol del saber pero junto a él, la prohibición de acceder a sus frutos. Saber implica salir de las creencias y romper las creencias es perder la ilusión de completud.”²²

21 Roudinesco, E. (2000). *¿Por qué el psicoanálisis?* Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

22 Frizzera, O.T. (2002). Trastornos de aprendizaje. Cuestiones de infancia: *Revista de Psicoanálisis con Niños*. 6: 39.